

多国籍教師研修における教授法のコースデザイン

教師は何を共有できるか

藤長かおる

〔キーワード〕多国籍研修、現職教師、教授法、教授環境、アイデア交換

〔目次〕

はじめに

1. 教授法のコースデザイン

2. 授業の背景

2.1 研修生の背景

2.2 研修の枠組

3. 授業計画

3.1 研修生の背景とニーズ

3.2 コースデザイン

4. 実施過程

4.1 お互いを知り合う活動

4.2 歌、ゲーム

4.3 文字、「読む・書く」を取り入れた活動

4.4 日本で集めた生教材を使う、日本文化を取り入れる

4.5 文法・文型を扱う

5. 授業評価

おわりに

はじめに

日本語非母語話者の現職日本語教師を対象とした研修は、それぞれの国で行われる国内研修と日本で行われる訪日研修に大別される。訪日研修は、研修参加者の国籍構成の面から、特定の国を対象とする国別研修と国籍をとくに考慮しない多国籍研修に分けられるが、この2つを比較すると、多国籍研修では研修参加者である教師の教授環境の違いが大きいということが問題になる。

国際交流基金日本語国際センター（以下、センターとする）で実施される短期の教師研修⁽¹⁾

は、国別研修である「国・地域別日本語教師研修」⁽²⁾と多国籍研修である「海外日本語教師短期研修」⁽³⁾に分けられている。多国籍研修は、さらに、研修参加者（以下、研修生とする）の日本語運用力によって、日本語運用力の向上に重点をおくコースと教授法に重点をおくコースに分けられている⁽⁴⁾。

教授法のコースデザインに際しては、多肢選択式のニーズ調査と記述式の受講希望調査⁽⁵⁾の結果を参考にしている。それによると、研修生からは「現在授業で困っていることを解決したい、そのために教授法の授業では帰国後すぐに授業に取り入れられる実践的な教室活動のアイデアを学びたい。」というニーズが高い。この点を考慮して、教授法の授業では、それぞれの国のガイドラインやシラバス、学習対象者の年齢・レベル・学習目的、教科書や教材、クラス規模や教育機器の使用状況など、研修生がおかれている教授環境を考えた実践的なプログラム作りを行っている。しかしながら、このような教育現場重視（問題解決型）の教授法プログラムは、教授環境の違いが大きい多国籍研修の場合、共通の課題を設定しにくいという問題が生じる。「すぐに役立つ」教授法の授業という面では、国別研修に譲らざるをえない点も多い。また、日本語の運用力があまり高くない研修生が対象になる場合は、クラスの共通語として使える日本語に限界があるという点も考慮に入れなければならない。

このような難しさのある一方、多国籍研修には研修生間の教授環境の差を利用することによって、研修生同士がさまざまな教室活動とその背景にある教授理念に触れ、刺激を受け合い、自分の教え方を内省する多角的な視点を持ちやすいという利点もある。ゼロからの教師養成ではなく、経験のある教師が対象の現職教師研修では、この点を最大限に生かしていくことが、教授法授業の基本ではないかと考える。

筆者は、1999年度と2000年度の2度にわたって、多国籍研修の教授法の授業を受け持ち、研修生同士の教室活動のアイデア交換を主とする授業を担当した⁽⁶⁾。授業では、研修生の多様な経験や発想をどう生かせばよいか、また、研修生が実践的な面での成果を感じられるようにするにはどうすればよいかについて深く考えさせられた。本稿は、この2度の研修における試行錯誤を通して、教授環境の差が大きい場合の教授法授業の方法を模索するものである。ここでは、2000年度の多国籍研修での試みを中心に上げ、その計画、実施の過程をふりかえり、研修生の反応や評価をもとにして、その意義と問題点を明らかにしたい。

1. 教授法のコースデザイン

センターで行なわれてきた現職教師研修の教授法のコースデザイン⁽⁷⁾は、次のように類型化できる。

多国籍教師研修における教授法のコースデザイン

- (1) 教授モデル提示型：教え方のモデルを提示して、それに沿って授業展開を考えるもの。教授法の知識が十分でない研修生を対象とする場合や、教え方をモデル化しやすい国別研修でとり入れられることが多い。
- (2) シラバス型：特定のシラバスやカリキュラムに基づき教え方を考えるもので、トピックシラバス、文型シラバス、場面シラバス等の場合が考えられる。トピックシラバスの場合は、ひとつのトピックを中心にいろいろなレベル（初級から上級まで）での展開の仕方が考えられるのが長所である。
- (3) 教科書・教材型：特定の教科書や教材を使って、その扱い方を考えるもの。教科書や教材の特性を吟味し、教え方を多角的に考えることができる。研修生が現在使用している教科書・教材を選ぶことによって実践力が養成されるが、一方で、普段の教え方から離れにくい場合もある。
- (4) 技能別型：会話指導、読解指導、作文指導等、主に技能別に教え方を考えるもの。応用がきくが、理論的な背景を理解するためには中級以上の日本語の運用力が必要である。
- (5) 模擬授業型：対象学習者、到達目標、教材等を設定して模擬授業を行うもの。実践的だが授業準備に時間がかかり、授業内容そのものよりも絵カードやワークシート等の使用教材の作成に労力がさかれる傾向もある。
- (6) 授業観察型：実際の日本語の授業（ビデオでもよい）を観察・分析させ、研修生自身の授業と比較させるもの。研修終了後の自己研修にもつながるが、短期間には研修効果が実感されにくいという欠点がある。
- (7) アイデア交換型：具体的な授業のアイデアや教材を紹介し合うもの。短時間でも実践的な効果があるが、アイデアや教材集めに終始してしまう危険性もある。また、他の研修生のアイデアや教材を自分のクラスに合わせて加工する技量が必要である。
- (8) 教材開発型：自主教材を開発したり各種リソースの利用法を考えたりするもの。日本の生教材を扱う場合は日本語力が問題になる。また、経験の少ない研修生の場合は重荷になる場合もある。

実際には、研修生の背景やニーズを考慮して、(1)～(8)のいくつかを統合してコースデザインを行う場合が多く、担当講師のインプットと研修生に求めるアウトプットの比率も研修によって異なる。

2. 授業の背景

本稿で報告する教授法の授業は、多国籍研修である2000年度海外日本語教師短期研修（春期）の教授法科目の一部として実施された。なお、この短期研修は日本語運用力の向上を主として実施された。

2.1 研修生の背景

研修生は全部で41人で、その特徴は次のようにまとめられる。

- (1) 全員、初等・中等教育機関の教師である。
- (2) 国籍の面では、東南アジア地域（インドネシア12人、マレーシア4人、タイ3人）と大洋州地域（オーストラリア11人、ニュージーランド4人）からの研修生が大部分を占めている。他には東欧地域4人、中南米地域2人、南アジア地域1人という構成である。
- (3) 教授歴は5年未満が19人、5年～9年が12人、10年～14年が6人、15年以上が4人となっており、中堅の教師が多い。
- (4) 日本語の運用力は、自己評価⁸⁾では、「聞く」については「身近な話題の話はだいたいわかる、ときどき聞き返す」レベル（14人）と「テレビのニュースやインタビューなどの主な内容はわかる」レベル（11人）が中心である。「話す」については「日常会話ができる」レベル（21人）と「自分の経験や読んだ本の内容について説明できる」レベル（11人）がほとんどを占めている。プレイスメントテストとして実施されたOPIの結果では、超級が1人、上級が10人（上4人、中3人、下3人）、中級が25人（上5人、中12人、下8人）、初級が5人（上3人、中2人）である。また、プレイスメントテストの筆記試験では、日本語能力試験2級レベルと判定されたものが7人、3級レベルと判定されたものが14人、3級レベルに達しないものが20人である。
- (5) 事前調査によって把握された教授法についての研修生のニーズは表1の通りであるが、この調査だけからはとくに目立ったニーズは見られない。

教授法についてのニーズ	平均値
A コミュニカティブな教え方を学ぶこと	3.2
B いろいろな教室活動を学ぶこと	3.2
C. 文法の教え方を学ぶこと	2.9
D. 発音の教え方を学ぶこと	2.8
E. 「聴く/話す」力を伸ばす教え方を学ぶこと	3.2
F. 「読む/書く」力を伸ばす教え方を学ぶこと	3.0
G. その他	特になし

表1. 教授法についてのニーズ*

* 回答者数41人。A～Fの6項目について「4期待している(100%) 3 2 1 期待していない(0%)」の4段階で回答を求めた結果。

多国籍教師研修における教授法のコースデザイン

2.2 研修の枠組

研修全体の総学習時間数は115時間で、うちわけは表2のとおりである。

種 別	科目名	時間数 (時間)*	回数 (回)
日本語	総合日本語	57	19
	文法	16	8
教授法	教授法	18	6
日本事情	日本事情	12	6
その他	プレイスメントテスト	4	1
	教材デモンストレーション	3	1
	授業オリエンテーション・まとめ	5	2

表2．科目別授業時間数

* 1時間とは1授業時間のことで、50分である。

日本語の運用力中心のコースであるため、教授法の授業時間数は、18時間（3時間×6回）で日本語の約4分の1におさえられている。そのうち3時間（1回）はコンピュータラボでの実習に当てられ、15時間（5回）がクラス別の教授法授業に当てられた。研修生の国籍、教授歴、運用力、教授機関、教授法についてのニーズを考慮した結果、クラス別に行う教授法授業の大枠は表3のように設定された。

クラス	対象	目標
A	教授法関連授業の受講経験があまりない者。	授業の流れ、教室活動の基本的理解を主とする。インプット中心。
B	教授法関係の知識があり、教授経験が比較的長い者。	教室活動のアイデア交換を主とする。アウトプット中心。
C	日本語の運用力が比較的高く、教授法に関する情報を日本語で整理・分析できる者。	教材作成。

表3．クラス別教授法授業概要

「1．教授法のコースデザイン」の類型に照らし合わせると、Aクラスは（1）の「教授モデル提示型」、Bクラスは（7）の「アイデア交換型」、Cクラスは（8）の「教材開発型」に当たる。なお、クラスの選択は、研修生の希望に基づくものとし、筆者はBクラスを担当した。

3. 授業計画

3.1 研修生の背景とニーズ

筆者が担当したBクラスは、2.1で述べた研修生のうち、「教授法関係の知識があり、教授経験が比較的長い者」を想定して設定したクラスである。実際にBクラスを希望選択し受講した研修生は、12名である。その国籍、教授レベル、教授歴、日本語の運用力は次の通りである。

(1) 国籍：オーストラリア6人、ニュージーランド3人、ペルー1人、インドネシア11人、マレーシア1人

(2) 教授レベル：初等教育4人、中等教育8人

(3) 教授歴：5年未満6人、5年～9年6人、10年～14年0人、15年以上0人、

(4) 日本語運用力：

ア．OPI：超級0人、上級5人（上2人、中1人、下2人）、中級7人（上1人、中6人）、初級0人

イ．日本語能力試験（筆記）：2級レベル2人、3級レベル7人、3級不合格レベル3人

国籍の面では、大洋州の研修生がほとんどを占めていること、小学校で教えている研修生が全体の3分の1にあたること、教授歴ではさほど長くない研修生が多いことが特徴である。日本語の運用力の面では、3人を除いては研修生全体の中で上のグループに属している。Bクラスを受講した研修生の日本語の授業での問題意識は表4のようにまとめられる。

多国籍教師研修における教授法のコースデザイン

国 籍	教授レベル	教授歴	問題点・改善点*
インドネシア	中等	7年10ヶ月	おもしろい教材。人数の多いクラスでの活動。マルチレベルでの対応。
マレーシア	中等	4年1ヶ月	漢字。発音。
オーストラリア	中等	2年4ヶ月	教材不足、自主教材の開発。動機付け。文化の取り入れ方。
オーストラリア	初等	7年4ヶ月	動機付け、文化の扱い。
オーストラリア	中等	5年3ヶ月	教師が自分1人なので他の教師と教え方を相談する。
オーストラリア	初等	2年9ヶ月	ゲーム・歌などを取り入れた教授法。今の日本の紹介。
オーストラリア	中等	12年2ヶ月	優秀な学生に合った教え方。
オーストラリア	初等	2年1ヶ月	教室管理、クラスが混乱しない活動。
ニュージーランド	中等	6年3ヶ月	授業で日本語を使う。日本文化の扱い。
ニュージーランド	中等	4年	1、2年生のカリキュラムに合ったおもしろい活動。
ニュージーランド	中等	3年4ヶ月	生教材の生かし方。文字のおもしろい教え方。文法の細かい説明。
ペルー	初等	7年	スペイン語圏の小学1、2年生への指導法。文字指導。

表4．日本語の授業での問題点

* 研修申請書の「現在の授業の問題点と改善点」の記述を要約したもの。

3.2 コースデザイン

3.1で述べた研修生のニーズに基づき、担当講師(筆者を含め2名)が行った授業開始時のBクラスのコースデザインは次の通りである。

(1) 到達目標

教室活動の具体的なアイデアを増やす。

活動の紹介を通して、自分と異なる教授環境や教授法について理解を深め、自分の教授活動を内省する機会とする。

研修生同士でアイデア交換することの意義に気づき、この授業を教室外での情報交換のきっかけとする。

到達目標 は「すぐに役立つ」教授法という現実のニーズを満たすことを目指している。

は教授環境や教授理念(なぜこのような教え方をするのか)の違いに気づき、自分の教え方の特性を知ること、また、紹介された教室活動のアイデアを自分のクラスに適用する視点を身に付けることを目標にしている。これは、アイデアや教材の紹介に終始しない「アイデア交換」を目指したものである。 は授業は教授法の研修の一部にすぎないという認

識に立ち、現場教師で教え合うことの価値に気づかせるためである。

(2) 進め方

各回トピックを設定し、それについて活動紹介と話し合いを行うこととした。計5回のトピックは表5の通りである。なお、トピックについては、担当講師が研修生のニーズを考慮していくつかの案を提示し、1回目の授業時に全員で話し合って決めた。ただし、第1回の「お互いを知り合う活動」と第4回の「日本で集めた生教材を使う、日本文化を取り入れる」というトピックは担当講師側で指定した。1人1回以上活動紹介を行うことを前提としたが、研修生の自発性を重んじ、紹介する活動内容はトピックと若干ずれのあるものでもかまわないとした。話し合いの内容は、活動についての評価ではなく、自分のクラスでの応用の仕方を考えてもらうこと、付随したアイデアがあれば発表してもらうこと、の2つである。

担当講師の役割は、日本語を教える教師のひとりとして活動の紹介を行うこと、話し合いが行いやすくなるような視点を提供すること、の2つである。

回数	時間数*	トピック
第1回	3時間	お互いを知り合う活動。 * 3時間のうち1時間は3クラス合同のコース説明。1時間はクラス内でのオリエンテーション。
第2回	3時間	歌、ゲーム。
第3回	3時間	文字の扱い方、「読む・書く」を取り入れた活動。 * 1時間は、「歌」のビデオ撮り。
第4回	3時間	日本で集めた生教材を使う、日本文化を取り入れる。
第5回	3時間	文法・文型を扱う。 * 1時間は、お互いが抱える問題について、レベル別（高校生レベル、小学生・中学生レベル）の話し合い。

表5. 教授法Bクラス概要

* 1時間とは1授業時間のことで、50分である。

4. 実施過程

4.1 お互いを知り合う活動

第1回目の授業の目的は、担当講師も含めクラス全員がうちとけて活動を紹介しやすい雰囲気を作ること、お互いの教授環境の違いを知ること、の2つである。は自分の経験と離れた教室活動が紹介される場合に生じる「なぜ、こんな教え方をするのか」という疑問を解決する手がかりを与えるためであり、紹介された活動を自分の授業でどう取れ入れるかを考えてもらうためである。

第1回目の授業であったので、担当講師が用意した活動を全員で行い、研修生側からの活動紹介は行わなかった。雰囲気作りのために行ったのは、名前を覚えるためのゲーム、自分の趣味をジェスチャーで表現しお互いに当てるゲーム、日本についての経験を問うインタビュー形式のビンゴゲームである。いずれも日本語の運用力を問わず楽しみながらできる簡単なもので、研修生の反応もよくクラス全体の緊張をとくことができた。

お互いの教授環境に興味を持ってもらうために行ったのは、担当講師の説明（資料1）をきいて、はいいいえの2グループに分かれる活動である。

説明

1. 私は、5年以上、日本語を教えています。
2. 私は、小学生を教えたことがあります。
3. 私は今、高校生を教えています。
4. 私のクラスは、生徒が1クラス25人以上います。
5. 私は、今の学校で、日本語だけ教えています。
6. 私は、一週間に20時間以上、教えています。
7. 私の生徒は、静かです。
8. 私の生徒は、歌やゲームがだいすきです。
9. 漢字が好きな生徒がたくさんいます。
10. 私の生徒は、日本語をすぐ覚えます。
11. 私の生徒は、宿題をきちんとします。
12. 私の学校には、日本人の生徒がいます。
13. 私の学校のある町には、日本人がいないと思います。
14. 私の学校では、日本文化の催しがあります。
15. 私の学校には、日本へのスタディ・ツアーのプログラムがあります。
16. 私は、クラスで、よく日本のことについて話します。

資料1. 教授環境を理解するための活動「はいいいえ、あなたはどっち？」

この活動によって、クラス規模（問4）生徒の様子（問7、8、11）日本文化や日本人との接触の機会（問12、13、14、15）において差があることが明らかになり、また、多数派と少数派という認識も含めて教授環境の違いを実感することができた。

4.2 歌、ゲーム

小学生を教えている研修生が比較的多いこと、研修生にたくさんアイデアがあること、

日本語の運用力があまり問題にならず紹介しやすいこと、生徒をひきつける教室活動のアイデアとしてニーズが高いことから選ばれたトピックである。2回目の授業なので、研修生のアイデア紹介を主体にした。活動紹介の初回とあってどのくらいアイデアが出されるかはじめは懸念されたが、クラスの半数以上から、次のような活動紹介があった。

(1) 歌

小学生から中学生レベル対象のものが中心で、単語や表現を覚えさせるための歌がほとんどである。学習者がよく知っているメロディーを利用し歌詞を創作したことが多い。日本の歌の中では、こども向けの簡単なもの（下記資料2、6 a）や身振りがおもしろいもの（同10）の例が紹介された。日本の4つの島の特徴を簡単にまとめた日本事情的なもの（同6 c、歌詞は英語）もあった。だんだん速くしていく（同9）、ジェスチャー - をしたりゲーム的な要素を盛りこんだりする（同1 a、5）等、学習者を飽きさせない工夫が見られた。なお、この授業の成果は研修生がビデオにまとめた。

1. a 上上、下下 / b どうぞ入って
2. a 一日、二日 / b あたま、かた、ひざ、あし
3. ホキ・トキ
4. いちりって
5. いろいろ歌 (1)(2)
6. a. こぶたの歌 / b. 立ってすわって / c. 四つの島
7. ごきぶりの歌
8. Don't blame it on the あさ
9. Time Train
10. おにのパンツ
11. ひらがなたいち、カタカナ空手*
12. キャンプだホイ*

資料2 研修生作成のビデオの目次

*11は、歌ではなくひらがな、カタカナの活動。12は担当講師が紹介したもの。

(2) ゲーム

語彙や文型など、簡単なことを飽きさせずに繰り返し練習させるためのアイデアが多く紹介された。取り上げられた語彙や文型のほとんどが初級初期のものであったが、他の語彙や文型にも応用できるゲームが多かった。リソース集からの一般的なゲーム紹介ではなく、何回か自分のクラスで行う中で改善・工夫を加えたものや他の教師から教わってよかったものの

紹介が中心であること、準備に手間がかからないことが特徴であった。「生徒を集中させるためにはゲームが効果的」という点で多くの研修生の意見が一致していた。

活動後の話し合いでは、ゲームはクラス・コントロール（教室管理）の点でむずかしいという意見もあったが、それを解決する工夫も出された。また、クラスの人数の違いを考えたやり方等、各自が自分のクラスでの使い方を考えることができた。

4.3 文字、「読む・書く」を取り入れた活動

文字指導に問題を感じている研修生が多いこと、高校生レベルを教えている研修生がいることを考慮し、文字レベルから文章レベルまでを含んだトピックを設定したが、実際に紹介された活動は、文字、単語レベルのものが中心であった。ひらがな、カタカナの読み・書きや単語を覚える活動のアイデアが豊富に出され、また、ひとつの活動がきっかけとなり、付随する活動のアイデアも交換された。文レベルや文章レベルの活動についての紹介が少なかったのは、紹介するための教材が手元にないというのが理由のひとつであった。

担当講師からは、読んだ文章を少しずつ覚えて他に伝えていく活動や、インフォメーション・ギャップを利用した読み・書きの活動を紹介したが、すでに知っているという反応であった。担当講師の活動の中では、絵葉書を利用して、写真から葉書の内容を推測させ、単語を言わせたあと、その単語を使って文章を再構成させるという活動に対する反応がよかった。このことは、高校生レベルでも、単語や文型練習のための書きが中心になっていることをうかがわせた。

なお、この授業の成果は、研修生によって「GAMES FOR LEARNING JAPANESE SCRIPT」という冊子にまとめられ、クラス全員に配布された。

4.4 日本で集めた生教材を使う、日本文化を取り入れる

初等中等教育での日本語教育において日本文化の理解が重視されていること、学習者の動機付けという点からも「今の日本」をどう授業に取り入れるかが問題になっていることから、このトピックを設定した。

研修生からの活動紹介は全部で4つで、そのうち3つは広告（スーパー、海外旅行、マンションの見取り図）から主要な情報を把握させる（10年生～12年生対象⁹⁾）ものであった。もう1つは日本で集めた実物（印鑑、携帯ストラップ、風呂場用ブーツ等）とそれについての簡単な説明文をマッチングさせる活動である。「サインのかわりにこれを使う」「けいたい電話につけて、かわいいです。」「ふるばをそうじするときにこれをはく。」等、取り上げたものが日

本人の日常生活に関係しているのが特徴である。

紹介された4つの活動はいずれもトピックシラバスで授業を行っている研修生から出されたアイデアである。文型シラバスを用いている研修生からは、語彙の面でむずかしいという指摘があったが、一方で「～とき」の練習に使えるという意見も出された。また、小学生対象であれば、日本のことを知る授業の一環として、説明を学習者の母語にしてもよいという意見も出された。

4.5 文法・文型を扱う

主に高校生レベルを教えている研修生から出されたトピックである。前半は活動紹介を行ったが、後半はそれぞれが抱える問題点について話したいという研修生の希望で、レベル別に2グループ（高校生グループ、小学生・中学生グループ）に分かれて話し合いを行った。担当講師2名は、別々のグループの話し合いに参加した。

前半の活動紹介で出されたのは、動詞の活用形別に文型を整理させるもの、ESL指導の活動にヒントを得た「アリバイくずし」（過去形を使わせる）の活動であった。「この活動はまだクラスでやったことはないが、日本語でできるかどうか他の人の意見がききたい。」というESL指導の経験がある小学校教師の研修生が紹介したものである。

後半のレベル別の話し合いでは、小学生・中学生グループでは、主に動機付けの方法が話し合われた。日本人と接する機会のない小学校では、なぜ日本語を勉強しなければならないか（外国語学習が必修科目である場合）を生徒に納得させることがむずかしいという意見も出された。高校生グループでは、文法項目別に教え方を話し合った。取り上げられた文型は、ときの表現（～て、～るまえ、～たあとで、ながら、～たり～たり）、比較表現、～た方がいい、～なければならない、授受表現、動詞の自他の区別などである。高校生グループでは、トピックシラバスを用いている研修生も文型シラバスを用いている研修生も、共通の問題を抱えているという点が特徴的であった。同じ文型をとりあげても、生徒の身近なトピックや場面を重視するというアイデア、知的な好奇心を刺激するテキストを用意するというアイデア、体を使って覚えさせるというアイデア等、学習者の興味や学習スタイルによって研修生の考え方が多岐にわたっていたことに情報交換の価値が実感された。

5. 授業評価

この授業についての研修生の評価¹⁰⁾は、次の資料3のようにまとめられる。

1. とても役に立つ授業。他の先生達と教授アイデアを分け合ったことで、たくさん役立つことが学べた。(オーストラリア中等)
2. たくさんの教授ストラテジーを学んだ。非常に役に立つ。ビデオを作成するなどやりたいことをさせてくれた。(オーストラリア初等)
3. すばらしい授業。先生方はフレキシブルで私たちの必要に合わせてプログラムを変えてくれた。これはとても価値あることと思う。(オーストラリア初等)
4. 素晴らしいかった。生き生きとした授業をするのにとても役に立つアイデアを得た。ゲームや歌をビデオに取ったのがよかった。もっと楽しく教えるのにはどうしたらいいかたくさん学んだ。(オーストラリア中等)
5. すごくよかった。いろんなアイデアを聞いて役に立った。そのビデオを作るとてもよかった。(オーストラリア初等)
6. よかったこと：他の先生方とのアイディアを交換。足りなかったこと：小学生に読み書き、文法を教える方法。役に立ったこと：ビデオを作ったこと。先生にいい歌を聞かせてもらったこと(中・高生で人気のある音楽をもっと紹介すればよかった)。(オーストラリア初等)
7. けっこうよかった。やはり他の先生が実際使ってよかったと思ったやり方が一番いい。できれば小学校と高校に分ければいいかもしれない。(ニュージーランド中等)
8. 高校の先生と小学校の先生は教授法が違うので2つのグループに分けた方がいい。高校の先生にはもっと文法を教えた方がいい。(ニュージーランド中等)
9. いろいろな子供達のための活動を紹介してよかったと思うが、ちょっと時間を取りすぎた。また、教授法のクラスも少ないため、文法、文型の教え方があまりできなかった。(マレーシア中等)
10. 小学校の先生が多いので、たくさんゲームや歌などを勉強した。面白かったがあまり役に立たなかった。私は高校で教えているから、もし高校でゲームや歌などをしたら学生がうるさくなって興味を失うと思う。文法の教え方はなかなか難しいから、文法の使い方を発表するなら、誰にでも役に立つ。授業の中で英語で話す者が多くよくわからなかった。しかし、ゲームや歌などは国で自分でアレンジをして使用したい。(インドネシア中等)
11. 他の研修生からいいアイデアを聞いたが、違う現場から来た先生なので、私たちの学生のレベルと状況が違う。自分の現場のための新しいアイディアを聞きたかった。(ペルー初等)

資料3. 研修生の授業評価

*Bクラスの研修生12人中回答のあった11人のコメントを集約し、評価がよいものから順に並べた。カッコ内は、国籍と教授レベルを示す。

資料3を参考に、コースデザイン時に設定した到達目標 ～ に関して、今回の授業をふりかえると次の点が指摘される。

(1) 具体的なアイデアの向上

肯定的な評価のほとんどが、教室活動のアイデアや教授ストラテジーに言及している。満足感が高いのは初等教育の研修生のグループで、これは歌・ゲームといった年少者向けの活動のアイデアが豊富に紹介されたことに起因するであろう。また、ビデオという実際に役に立つリソースが作成できたことへの評価も高い。不満が残ったのは中等教育（とくに高校生レベルを教えている）の研修生で、9.「文法、文型の教え方があまりできなかった。」という指摘や、8.「高校の先生と小学校の先生は教授法が違うので2つのグループに分けた方がいい。高校の先生にはもっと文法を教えた方がいい。」という提案から、教授レベルによる問題点の違いのむずかしさが感じられる。

(2) 自分と異なる教授環境や教授法の理解、自己の教授活動の内省

初等中等教育の場合、国という教授環境の違いが教授法に与える影響の大きさが感じられる。1.「他の研修生からいいアイデアを聞いたが、違う現場から来た先生なので、私たちの学生のレベルと状況が違う。」という指摘は教授環境の違いを越えてアイデアを共有することのむずかしさを示している。10.「私は高校で教えているから、もし高校でゲームや歌などをしたら学生がうるさくなって興味を失うと思う。」という指摘も同様である。しかしながら、この研修生は最後に「ゲームや歌などは国で自分でアレンジをして使用したい。」と述べている点で、自分の授業に適用していこうという意欲も見られる。

クラス内の共通語（媒介語）の問題も合わせて指摘されている。10.「授業の中で英語で話す者が多くよくわからなかった。」というコメントは、活動の背景にある教授環境や教授理念を説明したり紹介された活動を自分のクラスへ適用する際のアイデアを交換したりするには、日本語の運用力が問題になることを示している。これは、とくに最終回（5回目）のグループ別の話し合いで感じられた。伝えたい内容が増えるほどに母語に依存せざるをえない状態にどう対処していけばいいのか、これは今後の課題である。

(3) アイデア交換の意義の認識、クラス外での情報交換のきっかけとしての授業

1.「他の先生達と教授アイデアを分け合ったことで、たくさん役立つことが学べた。」7.「やはり他の先生が実際に使ってたよかったと思ったやり方が一番いい。」というコメントは、研修生同士でアイデアを交換することの成果を示している。リソース集の利用や担当講師からのインプットとは一味ちがった4.「生き生きとした授業」のアイデアやちょっとした工夫の大切さが実感できるのは、学習者に日々向きあっている教師だからこそだろう。研修生によっては、

研修生同士の情報交換よりも担当講師からの新しい教授法の紹介を好む場合もあるが、今回担当したクラスの研修生からはそのような反応は見られなかった⁽¹¹⁾。クラス外での活動については、このコメントからは推察できない。しかしながら、最終回到研修生から自然に情報交換の場を設定したいという希望が出されたことや、ゲームのアイデアを冊子にしてまとめたことなどから、研修生同士の情報交換の意義については十分に認識されたと言ってよからう。

(2)で述べた点については、今後さらに授業の方法を吟味していくことが必要であるが、最後に、今回に授業を通して、教師の役割で重要だと思うことをまとめておく。

研修生がアイデアを出しやすいトピックを選ぶこと。全員が知っているアイデアであっても、紹介する側が自信を持てる教室活動には説得力があり、話し合いのきっかけとなりやすい。担当講師が話しすぎない。紹介された教室活動のアイデアに対する評価はしない。研修生同士がいろいろな意見を交換することが大切である。担当講師も教師の1人として活動紹介に貢献できるとよい。その際、活動のバラエティを重視するよりも、1人の教師として「おもしろい」と信じる活動を紹介するのがよいと思う。担当講師の教授観が活動を通して伝えられることは刺激になる。

おわりに

Richards他(1990)は、効果的な教授法を支えているのは、教師の分析力や、考察力、判断力など直接伝えることが難しい能力であることを指摘しているが、このような能力は短期間に身につくものではなく、実践と内省の繰り返し⁽¹²⁾によって次第に養成されていく能力といっ
てよいであろう。一方、教師研修に参加する教師にとって、教育現場で「すぐに役に立つ」教授法の具体的なアイデアが重要であるという点は否めない。しかしながら、この2つは決して相反するものではない。他から得た教室活動のアイデアを自分のクラスに応用するには、紹介されたアイデアの背景にある教授環境や教授理念の考察や分析、自身の教授環境や教授理念との比較を経る必要がある。また、教師の分析力や考察力、判断力など直接伝えることが難しい能力というのは、具体的な教室活動を通して身につけていく能力に他ならない。この認識に立つとき、いかにこの2つを結びつけるかが、教授法授業のポイントと言えるのではないだろうか。

日本語の現職教師研修は、いくつかの国においては国内研修としても行なわれるようになってきている⁽¹³⁾。これは、それぞれの国の事情にあった「すぐに役に立つ」研修はそれぞれの国で行なわれる機会が増えてきていることを意味する。そうであるとすれば、訪日研修として、そしてさまざまな国の研修生が一堂に会する多国籍研修の教授法授業の意義は、研修

生が自分の「枠を越える」⁽¹⁴⁾異なるものに出会うことに見い出せるのではなかろうか。共通語という課題は克服しなければならないが、その異なるものを越えたとき、研修生同士で共有できる教室活動のアイデアが見えてくるはずである。教授法の授業に携わる者のひとりとして、その出会いの場を有意義なものにするための仕掛けを追求していきたい。

【注】

- (1) 短期研修とは別に、日本語教授歴5年未満の若手教師（35歳以下）を対象とした9ヶ月の「海外日本語教師長期研修」が年1回実施されている。なお2001年9月開始の長期研修からは、実施期間が5.5ヶ月、年2回の実施となる。
- (2) 2000年度には、大韓民国高等学校日本語教師研修、オーストラリア・ニュージーランド初中等日本語教師訪日研修、米国・カナダ初中等日本語教師訪日研修、タイ中等学校日本語教師訪日研修等が実施された。
- (3) 55歳以下で教授経験が2年以上ある教師を対象とし、研修期間は約2ヶ月で、春、夏、冬の年3回実施されている。
- (4) コース決定は、来日後、研修開始時に実施されるプレイスメントテストの結果による。
- (5) 研修参加申請時に「授業の問題点や改善したい点について」400字（和文、手書き）で記述させる。日本語の運用力の参考にするため、制限時間内に自分の力で書くことが求められている。
- (6) 筆者は研修プログラム全体を設定する立場にはなく、担当した教授法クラスのみのカースデザインを担当した。
- (7) センターの教師研修における教授法のところみは、荒川みどり他（1994）、王崇梁他（1995）、笠原ゆう子他（1995）、坪山由美子他（1995）を参照。
- (8) 4技能別に4段階で自己評価する。
- (9) オーストラリアの10～12年生で、年齢的には日本の高校生にあたる。
- (10) 研修終了時に研修生全員に受講した授業別に記述してもらったもの。
- (11) 研修生である教師の多様性の実態については、木田他（1998）に詳しい。
- (12) Wallace（1991）は、Practice（実践的活動）とReflection（内省）の繰り返しをReflective cycleとし、その循環的な繰り返し過程を経ることによって、新たな知識の内在化がおけると説明している。
- (13) 国際交流基金の海外の日本語センターが行っている教師研修については、国際交流基金（2000）『国際交流基金海外日本語教育シンポジウム 初等・中等教育レベルの日本語教師

に対する研修～海外日本語センターでの事例報告を中心に～』で報告されている。

(14) 岡崎 (1997) は、「枠の中での手続きの修正で問題进行处理しようとしている限りでは、教師の成長につながるような教授活動の評価はなかなか実現できない」ことを指摘している。

〔参考文献〕

- 荒川みどり、三原龍志 (1994) 「大韓民国高等学校日本語教師研修における「総合教授演習」授業について - 日常の教授活動からの一歩 - 」『日本語国際センター紀要』第4号 国際交流基金日本語国際センター 83-108
- 王崇梁、大関真理、笠原ゆう子、古川嘉子、山口薫 (1995) 「教師の自己研修能力の開発に向けて～海外日本語教師長期研修における教育実習指導」『日本語学』Vol.14 No.7 明治書院 33-42
- 王崇梁、長坂水晶、中村雅子、藤長かおる (1998) 「韓国的高校日本語教師の教室活動に関する意識 - 大韓民国高等学校日本語教師研修参加者に対するアンケート調査報告 - 」『日本語国際センター紀要』第8号 国際交流基金日本語国際センター 111-127
- 大関真理 (1997) 「GOETHE-INSTITUTにおけるNon-native教師研修コースのカリキュラム」『日本語国際センター紀要』第7号 国際交流基金日本語国際センター 105-118
- 岡崎敏雄、岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 笠原ゆう子、古川嘉子、文野峯子 (1995) 「内省活動を取り入れた教授法授業 - 長期研修 日本語教授法授業再考 - 」『日本語国際センター紀要』第5号 国際交流基金日本語国際センター 105-117
- 木田真理、柴原智代、文野峯子 (1998) 「Non-native日本語教師の多様性把握の試み」『日本語国際センター紀要』第8号 国際交流基金日本語国際センター 53-66
- 国際交流基金 (2000) 『国際交流基金海外日本語教育シンポジウム 初等・中等教育レベルの日本語教師に対する研修 - 海外日本語センターでの事例報告を中心に - 』国際交流基金
- 田中望、斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』大修館書店
- 坪山由美子、前田綱紀、三原龍志 (1995) 「大韓民国高等学校新「教育課程」と模擬授業の試み」『日本語国際センター紀要』第5号 国際交流基金日本語国際センター 69-84
- 横山紀子、兜森公子、古山弘子 (1995) 「米国における中等教育日本語教師研修 - ロス・アンジェルス日本語センター夏期研修の報告 - 」『日本語国際センター紀要』第5号 国際交流

基金日本語国際センター 33-53

Doff, A.(1988)*Teach English*. New York: Cambridge University Press.

Lavery, M.(1988)Teaching people about themselves. *TheTeacherTrainer*, vol.2, no.2. Canterbury, England: Pilgrims.

Parrott, M.(1993)*Tasks for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Richards, C., Nunan, D.(1990)*Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.

Wallace, M.(1991)*Training Foreign Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Woodward, T.(1992)*Ways of Training*. Essex: Longman.